



University of Zurich
Zurich Open Repository and Archive

Winterthurerstr. 190
CH-8057 Zurich
<http://www.zora.uzh.ch>

Year: 2008

Bildung als persönliche Lernleistung

Oelkers, J

Oelkers, J (2008). Bildung als persönliche Lernleistung. In: Humboldt-Gesellschaft, für Wissenschaft, Kunst und Bildung e.V.. Zwischen Bildung, Technik und Kultur: Beiträge zur aktuellen Diskussion. Mannheim, 57-76.

Postprint available at:
<http://www.zora.uzh.ch>

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich.
<http://www.zora.uzh.ch>

Originally published at:
Humboldt-Gesellschaft, für Wissenschaft, Kunst und Bildung e.V. 2008. Zwischen Bildung, Technik und Kultur: Beiträge zur aktuellen Diskussion. Mannheim, 57-76.

Jürgen Oelkers

Bildung als persönliche Lernleistung^{*)}

„Leistung“ und „Bildung“ sind fast identische Begriffe. Ein Vortrag darüber scheint sich nur dann zu lohnen, wenn man an die Provokationen und Abirrungen der siebziger Jahre denkt, die heute niemanden mehr aufregen. Die „anti-autoritäre“ Generation stellt heute die Regierung, wenn ich kein Nachhutgefecht liefern will, worüber soll ich dann reden? Was macht das Thema interessant? Nochmals, es ist nicht so, dass der Zusammenhang zwischen Leistung und Bildung strittig wäre, niemand wäre gebildet ohne Anstrengung und so ohne „persönliche Lernleistung.“ Bildung ist auf starke Weise Selbstformung, wer sich darauf nicht einlässt, wird in der Welt der Bildung nirgendwo ankommen. Auf der anderen Seite wissen wir seit PAUL LAFARGUE, dass Faulheit als Menschenrecht¹ aufgefasst werden kann und dass davon auch heutige Schüler eine Ahnung haben. Wenn nicht mehr auf dem Spiel steht, könnte ich eigentlich gehen.

Nun mag es scheinen, als habe die Frage meines Vortrages mit der aufgeregten PISA-Diskussion zu tun, etwa auf der Linie, dass mehr und bessere Lernleistungen in der Schule den Platz Deutschlands im PISA-Ranking verbessern könnten. Aber auch das ist ad hoc einsichtig und würde keinen Vortrag rechtfertigen. Die PISA-Daten verweisen darauf, dass verbindliche Leistungsnormen in deutschen Schulen entweder fehlen oder sehr individuell gehandhabt werden. Das erklärt, warum jetzt Bildungsstandards formuliert oder besser entwickelt werden, bei denen das grösste Problem ist, dass sie nicht in die Hände der Bildungsbürokratie fallen dürfen. Die Wahrscheinlichkeit, dass dies geschieht, ist gross, aber das wäre ein Thema für einen anderen Vortrag. Er würde die interessante Frage aufwerfen, ob am Ende auch die deutschen Schulen sich darauf einlassen, regelmässig und folgenreich überprüft zu werden.

Aber das Thema ist nicht „Evaluation,“ sondern *Bildung*, ein Wort mit einem magischen Klang, wenngleich offenbar nur in der deutschen Sprache. Es gibt den seltsamen Reflex, „Bildung“ sofort mit dem Namensgeber Ihrer Gesellschaft zu verbinden, ganz so als sei mit den durchaus verstreuten und disparaten Anmerkungen HUMBOLDTS zum Thema „Bildung“ eine Theorie verbunden,² die mindestens das deutsche Gymnasium vor Nachfragen schützt und nachhaltig sichert. Die Kürzungen im Gymnasialbereich zeigen aber, dass dies nur noch sehr bedingt der Fall ist. Es scheint egal zu sein, ob man acht oder neun Jahre ins Gymnasium gehen muss, um „Bildung“ zu erhalten. In der Schweiz dauert die Gymnasialzeit in der Regel nur vier Jahre, ohne dass die Universitäten bislang ihre Tore vor dramatisch schlechten Studienanfängern geschlossen hätten.

^{*)} Vortrag auf der 81. Akademie-Sitzung der Humboldt-Gesellschaft am 31. Oktober 2004 in Bad Nauheim.

¹ PAUL LAFARGUE: *Das Recht auf Faulheit*. (1883)

² Interessant an dem Reflex ist, dass dabei nie an ALEXANDER VON HUMBOLDT gedacht wird, der eine Praxis der öffentlichen Bildung vertreten hat.

Generell gesagt: Bildung ist heute keine Sache mehr allein des Bürgertums, das Gymnasium hat eine historisch unvergleichliche Expansion hinter sich und Studium scheint zur Karrierepflicht zu werden, die in Zukunft viel mit „Modulen“, aber immer weniger mit Bildung zu tun haben wird. Warum hält sich dann aber die Magie des Wortes? Zunächst werde ich darlegen, dass Bildung nicht einfach als Ergebnis des Schulbesuchs verstanden werden darf. Die Gleichsetzung von Bildung mit *Schulbildung* unterläuft die historischen Möglichkeiten des Konzepts (1). In einem zweiten Schritt fasse ich Bildung näher als Selbstformung, die nicht abschliessbar ist und kein finales Zeugnis kennt. Bildung hat mit Bildungskulturen zu tun, also mit Herausforderungen und Risiken eigener Art (2). Abschliessend gehe ich auf das eigentümliche Leistungsprinzip der Bildung näher ein. Die Leistung der Bildung ist immer die Person, die sich zugleich anstrengt und preisgibt (3).

Das klingt etwas ungewöhnlich, sind wir doch gewohnt, mit „Bildung“ immer sofort Lehrpläne, Schulfächer, den Standort Deutschland oder die „Feuerzangenbowle“ zu verbinden. Ich möchte die Gelegenheit des Vortrages nutzen, Bildung tatsächlich als *persönliche* und nicht abschliessbare Lernleistung darzustellen. Mein Begriff wird idealistisch und elitär klingen, aber er versucht lediglich, auf die Erfahrung von Bildung näher einzugehen.

1. Bildung und Schulbildung

Dass und wie sich „Bildung“ und „Schulbildung“ unterscheiden, lässt sich an einem ganz einfachen Tatbestand ablesen. Ästhetische Fächer sind in öffentlichen Schulen immer Randfächer mit geringen Dotierungen und einer schmalen Machtbasis. Über den Bildungswert von Kunst, Musik und Literatur ist damit nichts ausgesagt, die Randstellung ist die Folge eines Nutzenkalküls; Mathematik, Sprachen und Naturwissenschaften versprechen mehr für die Gesellschaft als die ästhetischen Fächer, ohne dass diese Effekterwartung je einem objektiven Test oder gar einer demokratischen Abstimmung unterzogen worden wäre. Man kann aber sicher sein, dass in den Schulen immer weitaus mehr Mathematik- als Musikunterricht erteilt wird, obwohl von den intellektuellen Anforderungen her der Unterscheid gering sein dürfte und der Erfolg des Mathematikunterrichts dem Aufwand oft widerspricht.

Wie immer wir demgegenüber *Bildung* definieren, die Erfahrung von Musik gehört seit den Griechen zu ihren grundlegenden Komponenten. Die staatliche Schule erhält keinen Nachteil, wenn sie musikalische Analphabeten entlässt, und es passt ins Bild, dass bislang kein deutscher Kultusminister sich zu einem „PISA für Musik“ geäussert hätte. Die öffentliche Diskussion kennt andere Prioritäten als die der künstlerischen und musischen Bildung, man denke an Frühenglisch, naturwissenschaftliches Wissen oder Computer Literacy. „Musische Bildung“ ist wohl eine immer wieder geäusserte Erwartung vieler Eltern, die aber selbst investieren müssen, wenn sie ernsthaft Kompetenzen ihrer Kinder sehen oder hören wollen. Schulen könnten nur dann mehr leisten, wenn Musik im Verteilungskampf eine echte neue Chance erhielte, was aber die ganze Tektonik der Schulfächer durcheinander bringen würde. Daher ist zu erwarten, dass nichts geschieht, weil niemand im Vergleich begründen kann, warum das eine Fach wichtiger ist als das andere, und das begünstigt immer den Status Quo, also die historischen Verteilungen von Zeit und Macht in der Schule. Das Beispiel verweist im Übrigen auf den Erfolg von privaten Musikschulen und zeigt, dass Bildungsmärkte, die Rücksicht auf Kunden nehmen müssen, längst vorhanden sind.

Das Curriculum staatlicher Schulen kennt keine Nachfragerorientierung, sondern beruft sich auf einen Fächerkanon, der mit Expertenkommunikation angepasst wird, ohne dabei Eltern und Schüler befragen zu müssen. Bei den Prioritäten der Schulreform handelt es sich oft um gespenstische Dringlichkeiten, die vom Wunsch, nicht jedoch vom Ertrag bestimmt werden. Ohne Frühenglisch etwa, wird behauptet, gäbe es keine Chancen auf einem Arbeitsmarkt, der bei Beginn des Unterrichts zehn bis fünfzehn Jahre entfernt ist. Es ist unbewiesen, dass mit Frühenglisch die Kompetenz erzeugt wird, die auf dem virtuellen Arbeitsmarkt der Zukunft erforderlich ist, aber es kann sicher nicht einfach deutsches Schulenglisch sein. Was die Schule dazu beiträgt, in einer anglifizierten Umwelt Englisch zu lernen, ist unklar, aber man kann vermuten,³ dass der grösste Effekt durch zusätzliche Investitionen erreicht wird, nämlich durch ein Austauschjahr, das in der Schweiz nicht unter 15'000 Franken zu haben ist.

Der Vorrang der Schule hat Folgen, auch für den Begriff. Statt von *Bildung* wird heute von *Qualifikation* gesprochen. Der Begriff „Bildung“ wird als gleichermassen unklar und unerreichbar angesehen, „Qualifikation“ dagegen, einhergehend mit „Kompetenz“ oder „Standards“, erscheinen als die handfesten und erreichbaren Grössen. Die Magie des Begriffs ist oft nur noch historische Gewöhnung, der ein abnehmendes Interesse an Bildung gegenüber steht, versteht man darunter *nicht* unmittelbar belohnte Anstrengungen mit offenem Ausgang, die sich nicht in ein Verhältnis von Aufwand und Ertrag setzen lassen und die sich der Logik der Modularisierung entziehen. Bildung, was immer sie sein mag, ist nicht in Form eines Just-in-Time-Lernens zu erwerben, während genau das erwartet wird.

Immerhin ist der Begriff „Bildung“ so gesichert, dass es skurril wäre, ihn mit *Lernportionen* realisieren zu wollen, die jede Anstrengung leicht aussehen lassen, bevor noch irgendeine Schwierigkeit überwunden wurde. Demgegenüber ist die Leichtigkeit der Bildung eine späte Qualität, die portioniertes Lernen ausschliesst. Man wird nicht häppchenweise gebildet. Aber gerade weil das so ist, scheint Bildung zu einer seltenen, irgendwie absonderlichen Grösse verkommen zu sein, der keine wirkliche Lebensform mehr entspricht. Das gilt umso mehr, wenn man Bildung nicht einfach mit Schulabschlüssen gleichsetzt, wie dies fast automatisch der Fall ist. Das heutige durchschnittliche Abiturniveau dürfte jedoch kein allseits akzeptierter Faktor sein, die Höhe der Bildung zu bestimmen, wobei es immer schon zweifelhaft war, sich Bildung als *Anstieg* vorzustellen. Man hat nicht „umso mehr“ Bildung, je „höher“ man kommt, Bildung ist tatsächlich im Sinne einer persönlichen Lernleistung zu verstehen und es gibt kein objektives Mass, mit dem das „weniger“ und „mehr“ an Bildung zu bestimmen wären.

Seit SHAFTESBURY spätestens besteht die Möglichkeit, zwischen „Bildung“ und „Schulbildung“ zu unterscheiden, also die Schule und den Kanon der Unterrichtsfächer von der persönlichen Welterfahrung abzugrenzen.⁴ Die Bildungsromane der deutschen Klassik nutzen diese Chance ebenso wie die literarische Schulkritik des 20. Jahrhunderts, die zwischen UPTON SINCLAIR, THOMAS MANN und GEORGE BERNARD SHAW illustre Namen zu verzeichnen hat. Auf der Linie dieser Kritik sind „Individualität“ und „Bildung“ deckungsgleich; was der Mensch von der Welt sich aneignet, ich zitiere den jungen HUMBOLDT,⁵ *ist* dann seine Bildung, ohne damit didaktische Formate oder

³ Und empirisch zeigen: KÖLLER u.a. 2004.

⁴ Im Blick auf den Einfluss SHAFTESBURYS für die Entwicklung der deutschen Konzeption von „Bildung“ verweise ich auf die Zürcher Dissertation von REBEKKA HORLACHER (2004).

⁵ Bruchstück *Theorie der Bildung des Menschen* (HUMBOLDT 1798, S. 234-240). Der Text stammt vermutlich aus dem Jahre 1793, den Titel hat der Herausgeber ALBERT LEITZMANN besorgt. Was „Theorie der Bildung“ bei

Leistungsmessungen zu verbinden. Die Bildung ist frei und ihr Anlass ist nichts weniger als die ganze Welt, die nicht schulisch sortiert sein muss, um sich *in* ihr und *mit* ihr bilden zu können. Die Bildung ist sozusagen der Roman des Lebens, der sich wohl fortlaufend erfahren und in Grenzen auch aufschreiben, aber nicht institutionalisieren lässt.

Das ist angesichts der Macht der Bildungsinstitutionen weltfremd, aber auch ein interessanter Gedanke, gerade wenn man vor Augen hat, welchen Weg die institutionelle Bildung nicht nur in Deutschland genommen hat. Parallel zur literarischen Schulkritik ist das staatliche Schulsystem ausgebaut worden und entstanden die heutigen Bildungsanstalten, die mit dem Paradox umgehen müssen, auf das Leben vorbereiten zu wollen, ohne Welterfahrung zuzulassen. Die Schulzeit für das, was dann euphemistisch „allgemeine Bildung“ genannt wurde, ist kontinuierlich gewachsen. Im 19. Jahrhundert waren in der Schweiz lange Zeit nur sechs Jahre obligatorisch, heute sind es neun, de facto aber zwölf, weil niemand umhin kommt, seine Zeit auch noch mit dem zu verbringen, was im schulpädagogischen Jargon „Lernen auf der Sekundarstufe II“ genannt wird.

Dass wir von Stufen ausgehen, hat seinen Grund darin, dass die schulische Bildung als stetiger Zuwachs konzipiert wird, aber das gilt nie für alle Schülerinnen und Schüler. Die Kompetenzen in den entscheidenden Leistungsfächern liegen bereits bei Schuleintritt weit auseinander (STAMM/MOSER/HOLLENWEGER 2004) und jede Klasse entwickelt eine Leistungshierarchie, deren Rangverteilung auch beim Wechsel der Lehrkraft mit hoher Wahrscheinlichkeit erhalten bleibt. Viele Schüler erhalten während ihrer Schulzeit kein lebensdienliches Minimum an schulischer Qualifizierung. Nach neun Jahren obligatorischer Schulzeit verfügt ein Viertel aller Schüler über eine Lesekompetenz, die nicht einmal dem Stand der fünften Klasse entspricht. Das gilt ähnlich für Schreibfähigkeit, grundlegende Operationen der Mathematik oder Standards des sprachlichen und persönlichen Ausdrucks.

Die Lernentwicklung dieser Schüler hört irgendwann einfach auf, sie werden unterrichtet, ohne Fortschritte zu machen und müssen gleichwohl die Schulpflicht erfüllen. Von „Bildung“ lässt sich dann nur zynisch sprechen, und der Ausdruck ist auch nicht geeignet, Massnahmen zur Verbesserung dieses Zustandes zu beschreiben. Es ist im Sinne solcher Erfahrungen nahe liegend, zwischen Bildung und schulischer Qualifikation einen Unterschied zu machen, wie immer man hinterher dankbar sein mag, eine schulische Selektionshürde geschafft zu haben. Aber Bildungsansprüche setzen Kulturen der Wissenschaft, Kunst, Musik und Literatur voraus, auf die Schulen bestenfalls vorbereiten können, ein Geschäft das immer schwieriger wird und nicht durch zusätzliche Erwartungen belastet werden sollte. Wer einfach nur „Bildung“ erwartet, formuliert im Blick auf die heutigen Schulen einen diffus hohen Anspruch, der legitimatorisch wirkt, jedoch, wie die Lehrkräfte sagen, sich nicht „umsetzen“ lässt.

Auch Gymnasien erreichen bestimmte Ziele nicht mehr, das hat viele Gründe, die weniger mit dem Ausbau der Gymnasien als mit den veränderten Kinder- und Jugendkulturen zu tun haben, die nicht nur bildungsfern, sondern bildungsfeindlich sind (STEINBERG 1997). Heutige Schüler müssen durch MTV und Doom3 hindurch zu GOETHE finden, eine Leistung, die frühere Gymnasiasten nicht annähernd erreichen mussten und die heute einen Grenzfall darstellt. Wir haben es mit einer pragmatischen Schülerschaft zu tun, die Ziele erreichen will und Nutzen erwartet, ohne dabei die Bildungsideale ihrer Lehrer vor Augen zu haben. Und diese Ideale sind oft so beschaffen, dass sie mit dem Alltag nichts zu tun haben können und nur rhetorisch hoch gehalten werden.

Hinzu kommt, dass die Institutionen der Bildung zunehmend *weniger* das gesamte Lernfeld heutiger Schüler bestimmen, was paradoxerweise Bildung befördert hat, denn niemand kann mehr mit dem zufrieden sein, was in der Schule gelernt wurde. Die schulpädagogische Grundidee der „Ausrüstung für das Leben“ ist auf eine fast groteske Weise vom Leben überholt worden, falls sie überhaupt je Realitätsgehalt hatte. In der Schule lernt man nichts perfekt und vieles vorläufig, schon aus diesem Grunde verlagern sich die Bildungsaufgaben ins Leben, während Schulen mit Qualifizierung befasst sind. Lesen wird als „Kompetenz“ verstanden, für die Lektüre nur ein Faktor unter vielen ist. Schreiben ist nicht mehr Ausdruck der Persönlichkeit, sondern funktionale „Qualität“, die gestuft erreicht wird. Dafür ist ein untrügliches Signum, dass *Stil* kein Lernziel mehr ist.

Also: Bildung muss in Differenz zur Schule verstanden werden. Es ist wiederum nur ein Reflex, wenn die Schule und ihre Theorie als die massgeblichen Instanzen betrachtet werden, die das Konzept der Bildung bestimmen. Der Reflex ist verständlich, weil das Schulsystem gross, teuer und wenig effizient ist, also dringend nach neuer Reflexion verlangt. Aber das kann nicht jener emphatische deutsche Begriff von „Bildung“ sein, der dafür nie geeignet war. Er hat zu keinem Zeitpunkt erfasst oder bestimmt, was die Institutionen, die so genannt wurden, im Kern ausgemacht hat, nämlich die schulische Qualifikation grosser Zahlen, mit denen immer eine Normalverteilung der je erreichten Kompetenz verbunden war. Der Durchschnitt kann höher oder tiefer liegen, und für die Schule der Zukunft wird alles darauf ankommen, ihn so hoch wie möglich anzusetzen. Aus diesem Grunde ist zu Recht von „Bildungsstandards“ die Rede, die freilich auch einen anderen Namen verdient hätten.

Für Bildung muss also ein anderer Ausgangspunkt gefunden werden als der von Bildungsinstitutionen und so von Kindern und Jugendlichen. Bildung geht unabhängig vom Alter aus von einem faszinierenden Zugang zum Phänomen. Faszination ist nicht einfach gebannte Aufmerksamkeit, also Staunen im Augenblick. Andererseits ist jedes Staunen ein Phänomen der Bildung: Wer über etwas staunt, beginnt zu fragen, weil Staunen eine sichere Antwort ausschliesst. Daher ist Staunen nicht das Privileg von Kindern, wie gelegentlich angenommen wird, vielmehr ist der momentane Bann des Ungewöhnlichen die Voraussetzung dafür, ein Problem nicht nur zu sehen, sondern es auch zu akzeptieren.

Das geschieht zunächst intuitiv. JOHN DEWEY (1985, S. 236) spricht von der „gefühlten Schwierigkeit“ als dem Beginn jeder Problemlösung: Wer nicht von Landschaftslinien fasziniert ist, wird kaum geographisch fragen lernen, und wer nicht über Vielfalt staunen kann, wird keinen biologischen Sinn dafür entwickeln, was Leben im Kern ausmacht. Faszination ist in diesem Sinne eine Bedingung für Bildung, soweit sie nachhaltig sein soll. Wen die Natur nicht fasziniert, dem bleibt die Physik äusserlich. Absichtlich sage ich „Faszination“ und nicht „Motivation“, weil Staunen mehr ist als eine Lerneinstellung. Faszination wird übersetzt in Interesse, nicht einfach in die Bereitschaft, ständig irgendetwas lernen zu wollen oder zu müssen.

Bildung ist natürlich mehr als der jeweilige Zugang zum Problem. Es gibt eine Faszination profunden Wissens und allseitiger Bildung, die herausfordert und auf das eigene Ungenügen aufmerksam macht. In diesem Sinne treibt oft uneingestandene Nachahmung den Prozess an, weil es ein Vorbild gibt, dem man widerstehen *und* folgen will. Oft fasziniert das scheinbar Unerreichbare, und bisweilen ist die viel beschworene Autorität des Lehrers genau von dieser Art. Was Kinder an der Bildung wirklich fasziniert, ist kaum untersucht worden. Aber Bildung wird im Blick auf das, was ernst genommen wird, auch und wesentlich über

Personen vermittelt. Der Zugang ist nicht nur medial, und er hat zu tun mit der Demonstration von Können und Niveau, die beide aus sich selbst heraus überzeugen müssen.

Die Beziehung zwischen Faszination und Bildung geht noch weiter, und sie überschreitet die Psychologie. Faszinierend ist auch, dass es Bildung überhaupt gibt und geben muss. Seit der Antike ist Bildung immer mit stoischen Argumenten kritisiert worden, ohne Kontinuität und Attraktion von Bildung je beeinträchtigt zu haben. Die Figur des *ignorantia* ist ein philosophischer Topos von Gebildeten, die nachträglich für Bescheidenheit werben, also den eigenen Prozess der Bildung voraussetzen. Wer gehaltvoll lernen will, bezieht sich auf Bildungshorizonte wie Wissenschaft, Kunst oder Literatur, die niemand neu erfinden kann und die das Niveau des Lernens bestimmen. Im Blick darauf müssen die Lernenden sich rückversichern, ob und wie sie die kulturellen Niveaus erreichen, voranbringen oder unterschreiten. Verzicht auf Bildung wäre kultureller Rückstand, nicht zufällig muss ein moderner Stoiker wie ROUSSEAU seinen Emile ignorant halten, um das fiktive Experiment der „natürlichen Erziehung“ durchspielen zu können.

Wer Bildung nicht als *Challenge* versteht, kann nur die Natur übrig lassen, die sich bekanntlich nie so stoisch verhält, wie ROUSSEAU das unterstellt hat. Man würde aber den Einfluss seiner Konzepte unterschätzen, beliesse man es bei diesem Einwand. Die Kritik der Bildung verwendet immer die Argumentationslage des zweiten *Discours*, nämlich den Rückgriff auf die Souveränität der Natur, die im Kinde solange wie möglich bewahrt werden müsse, einhergehend mit der Vermutung, dass Bildung zu jedem Zeitpunkt nachgeholt werden könne, weil und soweit sich Erziehungsalter verlässlich unterscheiden lassen. Wer Kinder beobachtet, ist fasziniert, dass und wie sie die Restriktionen ihres Alters gerade *überwinden* wollen, also auf das eingestellt sind, was sie *nicht* oder *noch nicht* verstehen.

Die andere Seite der Kritik ist die didaktische Erwartung des *Erfolgs* der Bildung. Diese Erwartung ist immer noch geprägt von der Phantasie des Speichers, wie sich leicht etwa an den Illusionen von Lehrplänen ablesen lässt. Sie unterstellen „Gedächtnis“ als möglichst komplette Aufbewahrung von Unterricht, gleichsam die innere Fotografie des Curriculums und ganz so, als sei der Nürnberger Trichter am Ende doch noch erfunden worden. Folgen wir WILLIAM JAMES (1983, S. 610ff.), so ist auszuschließen, dass es über Primärdaten hinaus statische Erinnerungen in einem *passiven* Gedächtnis gibt. Die Erinnerung ist besser oder schlechter, abhängig von der Qualität des Denkens und so der Bildung (ebd., S. 627ff.). Offenbar zeigt auch die Neurophysiologie, dass kognitives Lernen von der Qualität der Informationsverarbeitung und so des Bildungsangebotes bestimmt ist, ohne dass es eine dauerhafte Speicherung im Sinne der Bildungsziele (oder der Kontrollerwartungen der Lehrkräfte) geben könnte. Kinder sind gerade keine PC's. Was früher „Aufbau des Geistes“ genannt wurde, hängt ab von der Beanspruchung der Erinnerung, also dem, was als Standard gilt und nur mit hohen Verlusten unterschritten werden kann.

Die Differenz zwischen „Bildung“ und „Schulbildung“ begrenzt die ideelle Macht der Schule und sichert Unverfügbarkeit. Der Schule wird zugleich alles und nichts zugetraut, je nachdem, welches Enttäuschungsmanagement gerade betrieben wird. Aber „all or nothing“ beschreibt ein Liebesideal, keine Institutionenpolitik, zumal nicht in Richtung öffentlicher Schule, die viele Erwartungen *nicht* erfüllt, weil sie ihre Form oder, wie manche Bildungshistoriker sagen, ihre „Grammatik“, nicht beliebig verändern kann. Für viele Ansprüche, also, ist die Schule schlicht der falsche Adressat, während auf der anderen Seite „Bildung“ nicht allein der Schule überlassen sein darf, wenn ihre wichtigste Funktion erhalten bleiben soll, die der Selbstformung.

2. Bildung als Selbstformung

Für den schwindenden Respekt vor der Bildung ist nicht die Arbeitsmarktorientierung entscheidend, auch die humanistischen Studien des 15. und 16. Jahrhunderts sind immer im Blick auf Berufe betrieben worden (GRAFTON/JARDINE 1986), und die Humboldtsche Universität hat nie auf die Ausbildung für akademische Berufe verzichtet; es ist auch nicht einfach der Niedergang der Bildung im Allgemeinen, da sich die Bildungsanstrengungen in Staat und Gesellschaft vervielfacht haben; was die Veränderung weit mehr bewirkt, sind Erwartungen der *Kurzzeitigkeit* und einer neuen *didaktischen Formatierung*, die darauf ausgerichtet ist, Lernen zu beschleunigen und so erfolgfähig zu halten.

Die Idee, Vereinfachung und Beschleunigung seien Erfolgsgaranten, ist angesichts der hohen Schleudergefahr mindestens in der kulturellen Bildung irritierend. Aber das hilft anscheinend nicht viel. Die lange Anstrengung und der späte Effekt, das Unberechenbare der Bildung, sind in Misskredit geraten, ich könnte auch sagen, in einer Gesellschaft, die nach Zielgruppen aufgeteilt wird, sind diffuse Anstrengungen nicht besonders lohnend. Nicht zufällig wird „Leben“ nicht mehr mit *Bildung*, sondern mit „lebenslangem Lernen“ zusammengebracht, ohne darin einen Pleonasmus zu sehen. „Leben“ kann nichts anders sein als „Lernen“, aber das ist offenbar nicht gemeint. Das Konzept „lebenslanges Lernen“ bezieht sich in seinem didaktischen Kern auf nützliche Qualifizierung, nicht auf Horizonte des Verstehens, die Bildung letztlich ausmachen (OELKERS 1986). Wahrscheinlich ist sehr gebildet, wer sich überflüssigen Zumutungen entziehen kann, und was könnte eine grössere Zumutung sein, als ständig „lebenslang lernen“ zu müssen?

Bildung hat mit Auffassung und Wahrnehmung, darauf bezogen mit Geschmack und Urteilskraft zu tun, die nur langwierig aufgebaut werden können, Umwege gehen müssen und sich nicht mit einem Instant-Produkt besorgen lassen. In diesem Sinne verlangt Bildung viele vergebliche Anstrengungen und ist schon aus diesem Grunde eine Zumutung. Qualitätsbewusstsein oder Urteilskraft entstehen erst ganz allmählich und benötigen viele Versuche. Der Grund für die schlecht kalkulierbare Allmählichkeit ist, dass die Zugänge zur Bildung sich weder sofort noch unmittelbar erschliessen, vielmehr voraussetzungsreich gelernt werden müssen, während triviale Lernmedien *unmittelbar* Zuwachs verschaffen, weil besondere Hürden gar nicht gegeben sind. Trivial sind Lernmedien dann, wenn ihre Provokationen so schnell einleuchten, dass sie keine sein können, man denke an die tägliche Schlagzeile der Bild-Zeitung, die den Eindruck des Gekonnten hinterlassen muss und doch nur für einen Tag oder genauer: für den Kaufentscheid wirken darf.

Boulevard ist nur dann ein Bildungsort, wenn Trivialität vermieden wird. Natürlich kann man die tägliche Lektüre dessen, was „Boulevardpresse“ genannt wird, eine Bildungserfahrung nennen, einfach weil Text, Bilder und Leser gegeben sind, aber man muss dann auch sagen, dass die Verstehensanstrengung nicht sonderlich hoch ist und mit flach gehaltenen Wiederholungen zu tun hat. Das aber erkennt man nur mit Erfahrungen ausserhalb dieser sehr spezifischen Lektüre, die Tiefe durch Schnelligkeit ersetzt und dabei den Eindruck vermittelt, nichts würde fehlen. „Bild“ ist eine permanente Lernerleichterung und eine perfekte Elementar-Didaktik, die alles auf den Punkt zu bringen versteht, ohne etwas im Unklaren zu belassen, was aber die Voraussetzung wäre, um von „Bildung“ sprechen zu können.

Bildung gelingt dann, wenn irgendwann das Elementare überwunden und Komplexität zum Prinzip wird. Entgegen NIKLAS LUHMANN: die Reduktion ist das Verdächtige, nicht die Steigerung. Bildung ist nach oben hin offen, nicht nach unten, nur so entsteht Sinn für Differenz. Es ist nicht einfach dasselbe, sein musikalisches Urteilsvermögen an MOZART oder an BRITNEY SPEARS zu schulen, obwohl doch in beiden Fällen Musik zu hören ist. Man braucht lange, ein Bild von JEAN DUBUFFET lesen zu können, ohne es „primitiv“ zu finden. Und der Zugang zu KAFKA ist nie einfach zu haben, gerade weil das erste Verstehen so leicht ist. Alles das führt nicht zu einem beruhigenden Abschluss oder zu einer finalen Qualität; also: Bildung ist umso fragiler, je besser sie wird.

Verbunden ist damit immer eine Einstellung zur Ignoranz und wie blamabel sie empfunden wird. Bildung verlangt den Stachel des Wissens, aber offenbar ist Ignoranz heute nicht mehr so drückend, dass sie wie von selbst zur Bildung antreiben würde. Die Überwindung von Ignoranz setzt nicht mehr das Einarbeiten in Horizonte von Wissenschaft, Kunst und Literatur voraus, weil und soweit der Charakter der Ignoranz sich verändert hat. Man ist in Populärkulturen und Medieninszenierungen nicht „ungebildet“ oder „unwissend“, wenn man nie eine Zeile von GOETHE gelesen hat, die Hauptsätze der Thermodynamik nicht kennt oder EUKLID für eine Pokémon-Figur hält. Ebenso wenig ist „ungebildet“, wer den *Lake of Constance* der Einfachheit halber nach Schottland verlagert, den „Urknall“ mit Sylvester in Verbindung bringt oder den „Turing-Test“ in einer Autowerkstatt erwartet. Es ist überhaupt niemand „ungebildet“, weil allein das Wort zu benutzen, noch ohne jemand bezeichnet zu haben, bereits politisch unkorrekt wäre.

Es ist interessant, dass wir zwar über ein hohes Forschungsaufkommen im Bereich der Hochbegabung und der Intelligenzmessung verfügen, jedoch nicht recht sagen können, was Ignoranz ist. Über „Ignoranz“ kann nur vor dem Hintergrund von Bildung und so der Kontrolle durch Bildungskulturen unterschieden werden, von denen sich zum Beispiel kommerzielle Kinder- und Jugendszenen schlicht verabschiedet haben. Sie werden durch schnelle Lerngewinne gesteuert, die sich wie überlegene Kommentare zur Bildung alter Art verstehen lassen. Das ist insofern dramatisch, als Bildungskulturen Generationenverträge darstellen, die erfüllt sein müssen, wenn das Niveau gehalten werden soll. Kultur und Kunst überliefern sich nicht von selbst, sie sind darauf angewiesen, dass für sie immer genügend Aufmerksamkeit und so Bildungschancen vorhanden sind. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Kunst etwa muss immer neu und immer persönlich gestiftet werden. Auch er ist fragil, nicht selbstverständlich.

Das setzt Respekt voraus, nicht einfach vor einem Kanon mit eigenwilligen Klassikerkonstruktionen, sondern vor der Überlegenheit der Bildung von Anderen, die besser sind als man selbst. Im Sinne von GEORGE HERBERT MEAD müssen *generalisierte* Andere angenommen werden, nicht einfach nur andere Personen. Die „Anderen“ sind die Autoren, Theorien oder Symbolsysteme, die Werke und Objekte, denen man sich aussetzen und an denen man sich abarbeiten muss, wenn das gegebene eigene Niveau überwunden werden soll. In diesem Sinne ist Bildung immer Konfrontation mit dem, was man *nicht* weiss und *nicht* versteht, also herausfordernde Kränkung oder die Erfahrung, dass die eigene Ignoranz überwunden werden kann. Die Provokation ist die Chance der Verbesserung. Irritierend ist dabei, dass der Einsatz der Mittel nicht proportional ist zum Ergebnis.

Auf das Thema des Vortrages angewendet: Die Leistung „lohnt“ sich nicht im Sinne einer erwarteten Bezahlung. Am Ende steht keine Bilanz, die Aufwand und Ertrag berechnen könnte, wie zum Beispiel viele Gymnasiasten meinen. Was heute „Anreizsysteme“ genannt wird, verwechselt Verkauf mit Bildung, ohne im Übrigen sehr nachhaltig zu sein. Wer nur

liest, weil er belohnt wird, setzt seine Lernpotentiale an der falschen Stelle ein. Bildung ist nicht umso besser, je länger sie dauert und je mehr investiert wird, was nicht so zu verstehen ist, dass der Gratispreis der beste wäre. Also, was immer unter Bildung verstanden werden soll:

- Der Lerngewinn ist nicht unmittelbar sichtbar,
- und der Prozess endet nicht mit einem „Produkt“, das wie eine Bestätigung oder Widerlegung des Aufwandes verstanden werden kann.
- In diesem Sinne ist Bildung tatsächlich Zumutung und nicht einfach Bestätigung.

Der Prozess der Bildung setzt *Perplexität* voraus, Fragestellungen, denen man nicht ausweichen, aber die man auch nicht unmittelbar beantworten kann und die auf weiterführende Bereiche des Verstehens und Wahrnehmens verweisen, in die einzudringen Anstrengung verlangt, ohne dass die Belohnung gewiss wäre. Eine solche Lernkultur passt schlecht in eine Wirklichkeit, die sich wohl „Wissens-“, aber nicht mehr „Bildungsgesellschaft“ nennt. Von der „Wissensgesellschaft“ ist die Rede im Blick auf schnellen Wandel, kurzfristige Abrufbarkeit und Zugriffe auf Datenbänke, die keine Nachhaltigkeit verlangen. Es scheint dann zunehmend schwieriger zu werden, den Sinn von Bildung zu vermitteln, die nicht in dem aufgeht, was an Nützlichkeit gefragt ist.

Genauer gesagt: nicht Verwendbarkeit *an sich* ist das Problem, sondern die Abflachung der Anforderungen zugunsten schneller Qualifizierung, die auf Qualität nicht achtet. Ich sage das nicht elegisch, weil eine tief sitzende Kultivierung wie die Beherrschung von Sprachen die weit bessere Qualifizierung ist als jeder Kurs, der „Schlüsselqualifikationen“ befördern soll. Nicht „Teamfähigkeit“, sondern gebildetes Französisch nützt auf dem internationalen Arbeitsmarkt der Zukunft, und nicht „Business-English“, angeeignet via Berlitz-School, also kompensatorisch zur Schule, ist hilfreich, sondern die Erfahrung der kulturellen Differenz und so der englischen *Bildung*. Nützlich ist, wenn der Nutzen nicht ständig beschworen, sondern mit Bildung provoziert wird, und dies ohne die Hektik von unausgesetzten Nachbesserungen, die nie zu einem souveränen Umgang führen.

Bildung ist auch Präsentation, die eigene Bedingungen kennt. Zu den Bedingungen zählt die selbstverständliche Anwendung von möglichst hohen Standards des Verstehens und der Wahrnehmung, die wie innere Kontrollen operieren. Man erkennt sofort die Fehler, sieht die Schiefheiten, achtet sehr genau auf die erschlichenen Passungen, und zwar gleichermassen bei sich selbst wie bei Anderen. In diesem Sinne ist Bildung Wechselwirkung und nicht etwa einsame Inszenierung. Wer Subtilitäten missachtet, bekommt das zu spüren, ebenso, wer es an Distanz zu sich selbst fehlen lässt. Nicht zufällig ist Selbstironie die gekonnteste Form der Selbstdarstellung, weil sie es versteht, Bildung mit dem Herunterspielen und Relativieren des Darstellers zu verbinden. Man kann daran auch das Risiko der Bildung demonstrieren: Nichts ist schmerzhafter als Selbstironie, die misslingt, weil der richtige Ton nicht getroffen wird. Und nichts ist penetranter als ein falscher Ton, der sich nicht abstellen lässt.

Generell gilt: Angemasste Bildung lässt sich von Ignoranz unterscheiden, und es gibt sehr präzise Wahrnehmungen über das, was den Gebildeten⁶ vom intellektuellen Parvenu unterscheidet. Die erschlichene Anspielung oder die gewollte Kompetenz wirken unmittelbar peinlich, und diese Kontrollerfahrung bestimmt Lernen und Kommunikation. Wer Zitate

⁶ Kriterien dafür bei SCHEFFLER (1996).

ausschlachtet, ohne originell zu sein, bewirkt nicht nur Peinlichkeit, sondern *ist* peinlich, weil die Grundregel der Bildung, persönlicher Zugang und unaufdringliche Kompetenz, verletzt wurde. Und es spricht für Bildungskulturen, dass unmittelbar auffällt, wer lediglich ein Zitatelexikon zu benutzen versteht oder Bilder nur nach einer gängigen Kunstgeschichte beurteilen kann.

Mein Punkt ist, dass dies nicht einfach die Arroganz einer Kaste darstellt, sondern als notwendiges *Signum* der Bildung, zugleich ihr unaufhörlicher *Test*, verstanden werden muss. Ob die Präsentation von Bildung echt ist oder nicht, steht nicht ein- für allemal fest, sondern wird ständiger Beobachtung ausgesetzt. In diesem Sinne ist Bildung nicht Verdienst, sondern Selbstformung und so eine eigentümliche Leistung, die die Möglichkeit der Blamage einschliesst. Diese Unerbittlichkeit der Bildung muss mit deren Leichtigkeit in ein Verhältnis gesetzt werden. Wer Bildung demonstriert, macht sich lächerlich, aber unaufdringlich ist Bildung auch nicht. Weil es auch im Grenzwert nie *Gleichheit* von Bildung geben kann, ist die Grunderfahrung Differenz und persönlicher Abstand, der zum Weiterlernen auffordert. Nicht nur gibt es keine Gleichheit, es gibt auch keinen *optimalen* Zustand „Bildung“, keinen Punkt, an dem man alles wüsste und mit der Arbeit an sich selbst aufhören könnte.

Das lässt sich an jenem Kernbereich zeigen, der schulisch so vernachlässigt wird. Der Bezug der Bildung zur Kunst ist die Markierung der Unterschiede sowie die Herausforderung durch Irritation, die mit dem Gewohnten spielt und das Verstehen auf verblüffende Weise und sowohl leicht als auch anstrengend herausfordert. Kunst ist nur da bildsam, wo sie *nicht* unmittelbar eingängig ist. Das Eingängige freilich regiert und jedes Objekt kann eingängig werden, wie nicht nur an der Posterindustrie gezeigt werden kann. Die Vermeidung trivialer Formen verlangt tägliche Anstrengungen, und man muss immer *sich selbst* unterscheiden, also Individualisierung in Kauf nehmen und für Distanz sorgen, ohne dafür besonders belohnt zu werden. Wer heute öffentlich Musik hört, kann die Anstrengung des Verstehens leicht umgehen, ohne Nachteile zu erleben. Das Gleiche gilt für Sehen, Lesen und Schreiben, für jeden Ausdruck, jede Wahrnehmung und alle Arten von Expression. Jedes Musikerlebnis im Supermarkt zeigt, wie flach und störungsfrei, wie künstlich angenehm, Bildung in Trivialform verstanden werden soll. Musik wäre ein endloses Band nicht unterscheidbarer Formen, die doch populär sind in dem Sinne, dass sie überall vorkommen, ohne einen Sturm der Entrüstung wegen fortgesetzter Geschmacksbeleidigung auszulösen.

Demgegenüber provoziert Kunst, und auf den provokanten Augenblick muss man gut vorbereitet sein, wenn man ihn nicht verpassen will. Mit „Provokation“ meine ich nicht die Erzeugung eines öffentlichen Skandals, eine unausweichliche Irritation des Gewohnten, die dazu zwingt, Wahrnehmung und Denken neu zu formieren. Man kann jedes Objekt und im Weiteren jede ästhetische Anregung ignorieren, aber man kann sich darauf nur einlassen, weil und soweit man provoziert wird. Von einem „Bildungsprinzip“ kann ganz zwanglos, also ohne Bemühen KANTS, die Rede sein. Provokationen sind einfach Steuerungen der Aufmerksamkeit, die durch das Objekt oder den Punkt des Erlebens fixiert werden, also unwillkürlich sind.

Provokativ sind nicht etwa nur Neuheiten, die oft nichts weiter sind als aufdringliche Skandale, die keinen Eindruck hinterlassen und schnell vergessen werden. Viel provozierender sind *beunruhigende* Objekte, die man weder vergessen noch begreifen kann, also die einen Stachel der Bildung darstellen. Man will ihn ziehen und kann es nicht, etwa so wie die Sphinx-Erfahrung beschaffen ist, eine rätselhafte Schönheit, die dauerhaft provoziert. Provozierend sind auch Objekte, die ein *déjà-vu* nachhaltig aufstört, ohne den Effekt therapeutisch behandeln zu können. Man steht mit dem Horror allein und kann sich selbst

gegenüber nicht heroisch werden. Das neue Bild ist nicht das alte, die bisherige Arbeit an der Besänftigung ist vorbei, das Gedächtnis ist auf irritierende Weise frei; FRIEDRICH NIETZSCHE hätte gesagt, es ist genügend Sturm vorhanden, um den Kopf in den Wind zu stecken (S.W. 4/S. 134f.)

Das alles ist subjektiv, literarisch, leidenschaftlich und verliebt in das Unbegreifliche, besser: in das Unberechenbare, das Kultur letztlich ausmacht. Provokativ ist die offensichtliche Nutzlosigkeit, die einfach nur den Moment sieht, ohne an die Folgen zu denken, die sich gleichwohl immer einstellen. Kein ästhetisches Erlebnis ist flüchtig, jedes Erleben bestimmt seine Folgen autonom, also unerwartbar. Kunst irritiert nicht didaktisch, sondern je auf einen neuen Bildungspunkt hin, der kein Ziel ist, weil er sich immer erst hinterher bildet. Das ist vermutlich die entscheidende Provokation, ein Effekt, der nicht geplant werden kann und der gleichwohl eintritt, und nicht nur das, es ist ein Effekt, der den Horizont verändert, ohne dass jemand den Prozess begleitet.

Damit sage ich nicht, dass allein die ästhetische Erfahrung Bildung ausmacht. Wissenschaft, Philosophie und angestrenzte Lektüre gehören ebenso dazu. Nur kann man an der ästhetischen Erfahrung zeigen, wie begrenzt steuerbar Bildung ist. Sie folgt keinem Ziel, an dem sie beschlossen werden könnte, sondern ist tatsächliche eine persönliche Lernleistung, die nicht zweimal auf die gleiche Weise stattfinden kann.

3. Das eigentümliche Leistungsprinzip der Bildung

Nochmals, ich spreche nicht elegisch. Wohl scheint die Neigung abhanden gekommen zu sein, Bildung *nicht* wie eine Investitionsruine zu betrachten, die einem Fass ohne Boden gleicht (HANUSHEK 1981). Der Verdacht jedoch, Bildung produziere mit immer mehr Geld immer nur *more of the same*, ist insofern unsinnig, als Bildung sich gar nicht auf ein „Produkt“ beziehen lässt. Bildung bewirkt nur dann etwas, wenn sie persönliche Niveaus befördert und individuellen Sinn für Standards vermittelt, also herausfordert und gerade nicht nivelliert. Nur in dieser Hinsicht wäre im Übrigen auch ein literarischer Kanon funktional: Er beschliesst die Möglichkeiten, ist aber kein Selbstzweck. Im Sinne von HAROLD BLOOM (1998) gesagt: Nicht die bloße Lektüre von SHAKESPEARE ist entscheidend, sondern das Erlebnis der literarischen Qualität und so die Erfahrung der Differenz. „Macbeth“ ist keine Textsorte, sondern eine Provokation für jede neue Generation von Lesern oder Zuschauern, die ihr literarisches Verstehen nur an solchen Beispielen wirklich bilden können.

Das Niveau ist abhängig von der Bewältigung der Herausforderungen, fehlen diese oder sind sie zu flach, beruhigt sich das Lernen mit dem Status Quo. Kunst muss das Sehen oder das Hören stören, nicht bestätigen, was nie gelingt, wenn das Objekt beruhigend wirkt. Was „besser“ ist und was „schlechter“, die Differenz in der Qualitätsbewertung, lässt sich nicht erleichtern oder didaktisch abkürzen. Die Akzeptanz von Niveaus und der Sinn für Standards der Kunst, der Literatur oder der Musik werden nur mit langfristigen und nicht selten mühsamen Anstrengungen erreicht. Das sage ich nicht unter der Voraussetzung eines konservativen Bildungsbegriffs, sondern aus politischen Gründen. Ohne Niveausicherung lässt sich kulturelle Überlieferung zwischen den Generationen nicht besorgen.⁷

⁷ Die neuere Kanonforschung klammert diesen Aspekt, den Zusammenhang zwischen Kanon und Bildung, weitgehend aus (VON HEYDEBRAND 1998; RAULFF/SMITH 1999).

Was in der Regel euphemistisch „Qualitätssicherung“ genannt wird, kann nicht mit „Schlüsselqualifikation“ oder Beschwörungen der „lernenden Organisation“, sondern nur mit Garanten für inhaltliche Niveaus erreicht werden. In diesem Sinne ist es ziemlich makaber, zum Beispiel „Medienkompetenz“ gegen literarische Bildung auszuspielen, wenn Mediennutzung irgendeinen nennenswerten Lernaufwand gar nicht verlangt. Ähnlich ist es makaber, Kunst nicht mehr original zu erleben, sondern in beliebigen Surrogaten, die von Aufmerksamkeit und Lernen nicht mehr verlangen als eine SMS-Botschaft. Man findet sich auch nicht damit ab, die heutige Jugendsprache für den Endpunkt der Bildung halten.

Kein Bildungshorizont ist abschliessend erfassbar, im Gegenteil, gerade Kunst steigert die Irritationen *mit* dem Verstehen, das nicht wie eine definitive Problemlösung verstanden werden kann, sondern immer nur wie eine kreative Problemproduktion. Ästhetische Erfahrungen sind in dem Sinne bildungsabhängig, als sie Einsicht in symbolische Welten abverlangen, die Ignoranz ebenso wenig vertragen wie Dilettantismus (SCHEFFLER 1997). Dabei gibt es zwischen Literatur, Musik, Kunst und Wissenschaft immer Querbezüge des Verstehens. Die zu enge Spezialisierung erscheint so wie eine Behinderung der Qualität, die umso leichter als definitiv erscheinen kann, je schmaler der Sektor der Beschäftigung ist. Aber die Arbeit der Bildung führt an kein beruhigendes Ende. Ebenso wenig wie Kunst oder Wissenschaft kumulative Problemlösungen darstellen, kann Bildung summative Kompetenz sein. In beiden Fällen wäre der Stachel unterschätzt, der sich aus dem ergibt, was Lernen antreibt, nämlich die ungelösten und die beunruhigenden Fragen.

Es ist ein beliebter pädagogischer Irrtum anzunehmen, nur *lehrbares* Wissen sei *gutes* Wissen, während Bildung sich offenbar nicht einzig an Lehrbarkeit orientieren kann und darf. Oft ist gerade das *Nichtlehrbare* das eigentlich Bildende, weil dem Lernenden die Herausforderung nicht abgenommen wird und er selbst herausfinden muss, was sie ausmacht. Wie immer die Hilfsmittel des Unterrichts beschaffen sein mögen, für Bildung *muss* eigentümlich sein, dass sie sich selbständig macht und die didaktische Fessel überwindet. Innen und Aussen der Bildung haben vielfältige und freie Beziehungen. Das ist der Grund, warum Kunst wie Bildung

- Öffentlichkeit brauchen,
- einen kulturellen Raum,
- historische Substanz,
- Wettbewerb,
- Konkurrenz zu Anderen,

nicht wohlmeinende Betreuung, die man nicht wieder los wird. Jedes Curriculum ist einfach nur Bildungsorganisation, notwendig, um überwunden zu werden. Wenn etwas bleiben soll, dann die treibende Erinnerung an die eigenen Ansprüche. Aber das intellektuelle Leben ist *kein* geordneter Bildungsgang, was angesichts der pädagogischen Allmächtsphantasien auch als Trost verstanden werden kann.

Bleiben noch einige Bemerkungen zur Leidenschaft, die mit meinem Thema auch dann noch verbunden ist, wenn alle Wissensbestände digitalisiert worden sind: Das *Leichte* der Bildung ist nur möglich, wenn es Zutrauen zum *eigenen* Lesen, Schreiben, Artikulieren oder Darstellen gibt. Zugleich muss früheres Misslingen vor Augen stehen sowie das Überwinden der seinerzeitigen Schwierigkeit. Standards bilden sich wirklich nur mit Niederlagen, die die Grenze der seinerzeitigen Aspiration bestimmt haben. Es gibt in diesem Sinne tatsächlich keinen stetigen Zuwachs von Bildung, sondern immer nur den Konflikt

zwischen Anspruch und Können, der für Beunruhigung sorgt und dafür, sich selbst ständig testen zu müssen.

Man würde die Macht der Bildung unterschätzen, täte man sie als reines Phänomen der „Verinnerlichung“ ab, als abrufbares Phänomen, das sich auf das Bewusstsein nicht auswirkt. Nicht zufällig hat FREUD keine Theorie der Bildung geschrieben, sondern eine der Verdrängung, während der Witz bei Phänomenen der Bildung ist, dass sie aus der Biographie heraus Geschmack und Urteil weniger festlegen als beständig herausfordern. Aus diesem Grunde muss es Blamagen geben, die Herausforderung durch Ungenügen und kontrollierende Instanzen, nicht der Triebwelt, sondern der Befolgung der inhärenten Standards.

Die heutige Kunst ist nicht mehr „modern“ in dem Sinne, dass sie ein Skandal wäre und die Gesellschaft mit permanenten Schocks versorgen könnte. Was provoziert, ist eher die freie Kombinatorik, die Objekte hervorbringt, die unmittelbarem Verstehen verschlossen sind, ohne auf kanonische Formen zu verweisen. Die Kunst zwingt zu immer neuen Orientierungen, die nicht mit Rekurs auf die Vergangenheit erklärt werden können. Das macht Bildung freier und zugleich anforderungsreicher, kein Lexikon der Moderne hilft, wenn das Objekt irritiert, das heisst die Hilfsmittel der Bildung beugen sich dem Eigensinn der Kunst. Was für die Bildung bleibt, ist der Punkt, an dem man sie nicht mehr verlieren kann.

Jede Bildungserfahrung kennt beim Überschreiten der bisher gewohnten Grenze einen *point of no return*, der verhindert, dass man hinter das erreichte Niveau zurück fällt. KANT-Lektüre ist bekanntlich nicht leicht, und sie setzt voraus, dass die Standards philosophischen Fragens akzeptiert sind. Niemand muss sich dieser Tortur unterziehen, wer sich aber darauf einlässt, kann von einem bestimmten Punkt an nicht mehr zurück. Man kann die „Kritik der reinen Vernunft“ auf das heftigste ablehnen, aber nur, wenn man sich zutraut, sie in ihren Grundzügen verstanden zu haben. EDWARDS HOPPERS letztes Bild kann man wie einen todtraurigen oder wie einen zynischen Kommentar seines Lebens auffassen, das Bild selbst wirkt in dem Augenblick, in dem man es zulässt. Man ist danach anders als zuvor. Das gilt auch für die erste Erfahrung dissonanter Musik, die heftig abgelehnt werden kann und doch das Hörerleben verändert.

Niemand weiss, wie viel Wissen nötig ist, damit Bildung entsteht, und ähnlich weiss niemand, wie viel Musik jemand braucht, um schulische Lernziele zu erfüllen. Die heutigen Lernziele schwanken je nach pädagogischen Moden von „Wohlbefinden“ bis zum „sozialen Lernen“, aber keines dieser Ziele lässt eine Quantifizierung zu. Das hängt mit dem Erleben von Musik zusammen. Eine grosse Zahl musikalischer Ereignisse berührt das Erleben nicht, was wirklich zählt, ist die individuelle Differenz. Das meiste Musikgeschehen des Tages - und es gibt keinen Tag ohne verdichtetes Musikangebot - nehmen wir gar nicht wahr, nur bestimmte musikalische Erlebnisse haben bildenden Charakter, in dem Sinne, dass sie biographisch unauslöschlich sind. Man versuche, MOZARTS *Requiem* zu vergessen, wenn sich das Ohr einmal dafür geöffnet hat.

Der *point of no return* ist der Punkt, an dem die erreichte Qualität unumkehrbar ist. Dabei ist nicht entscheidend, „wie viel“ man hört, sondern dass sich das Hören umstellen muss, weil das Erlebnis mächtiger ist als die Gewohnheit. Wer zum ersten Male einen gregorianischen Choral,⁸ einen mehrstimmigen Gesang der Schule von Notre-Dame oder ein

⁸ Papst GREGOR I (540-604 n. Chr.) fixierte die wesentlich ältere Sakralmusik um 600 als Zusammenhang von Psalmodie und Officium für das Kloster des Heiligen Andreas in Rom. Als älteste Quellen des gregorianischen Gesangs in der römischen Liturgie der katholischen Kirche gelten Manuskripte aus dem späten 8. und frühen 9.

motet der Ars Nova hört und im Moment des Hörens an sich heran kommen lässt, *ist* verändert. Der Punkt, an den Ausgang des Erlebens zurück zu kehren, ist verpasst. Insofern ist die eigentliche Macht der Kunst der Literatur oder der Musik, dass sie den persönlichen Bildungsraum, einmal betreten, nicht wieder verlässt. Und auch hier zählt nicht die Menge, sondern der Moment der Rezeption.

In diesem Sinne spricht vieles für die These, dass Bildung als *Initiation* aufzufassen sei, die *nicht umkehrbar* ist (OAKESHOTT 1990; PETERS 1965). Man kann hinter die KANT-Lektüre nicht zurückfallen, das HOPPER-Erlebnis nicht aus dem Gedächtnis streichen oder die Dissonanzerfahrung der modernen wie der alten Musik, einmal zugelassen, ungeschehen machen. Wer die Geographie des Alpenraumes in seinen Verstehenshorizont aufgenommen hat, behält die Vorstellung und kann sie auch dann nicht aus dem Gedächtnis streichen, wenn man es versuchen würde; wer die Sätze der Thermodynamik nachhaltig verstanden hat, wird sie anschliessend nicht einfach negieren können; wer den Turing-Test als intellektuelle Herausforderung erlebt hat, wird sich damit unwillkürlich auseinandersetzen. Worauf es offenbar ankommt, ist die Koppelung von Problem und Interesse, also das, was in Schulen viel zu selten erreicht wird. Oft lernen die Schüler positivistisch, sie halten Fakten für Wahrheiten und nicht für Lösungen, die auf das nächste Problem verweisen.

Der Punkt, von dem an man nicht mehr zurück kann, muss kein Anlass sein, den Weg fortzusetzen. Erlebnisse können singulär bleiben und sich der nachträglichen Bearbeitung entziehen. Bilder lassen sich nicht für Bildung in die Pflicht nehmen. Aber wer sich ernsthaft auf Musik, Literatur, Kunst und Wissenschaft einlassen will, muss imstande sein, sich selbst zu verändern. Offenbar spielen dabei Einstellungen zur Bildung eine zentrale Rolle, versteht man darunter, wie gesagt, die Gewöhnung an fortgesetzte Problemproduktion. Es gibt kein intuitives Verstehen ohne Bildungsvorlauf, auch und gerade Kunst ist nicht voraussetzungsfrei zugänglich und in diesem Sinne auch nicht populär, wie immer Enthusiasmus damit verbunden sein mag; anders wäre der „Musikantenstadl“ ein Bildungserlebnis.

Individuelle und dauerhafte Akzeptanz von Standards nicht der Schule, sondern weiter gefasst der kulturellen Anschauung ist nur zwanglos möglich. Wenn Bildung die Identität bestimmen soll, also Entwurf und Praxis des eigenen Lebens, geschieht das unter der Voraussetzung von unausweichlichen Fragen, guten Beispielen und anhaltender Neugier, nicht als Download von endlosen Informationen. Wer seine Interessen gehaltvoll und ernsthaft bindet, muss dies wollen und erfahren haben, von einem bestimmten Zeitpunkt an nicht mehr umkehren zu können, weil die eigene Qualität und so der Anspruch an sich selbst das nicht erlauben. Die KAFKA-Lektüre erschliesst eine literarische Welt, soweit man diese an sich herankommen lässt, wird man anders und bleibt nicht, was man ist.

Unterricht ist dabei eine Seite, die immer auch von der anderen Seite her betrachtet werden muss. Kunst wird in endlosen Kompendien didaktisiert, nur um den Effekt von Unterricht zu verstärken. Aber der Nürnberger Trichter ist nie erfunden worden, es gibt zwischen „Input“ und „Output“ keine echte Produktbeziehung, Bildung nämlich ist *unberechenbare* Fertigung der Persönlichkeit, die unterstützt, aber nicht festgelegt werden kann. Wenn es einen unverzichtbaren Zusammenhang zwischen Kultur und Bildung gibt, dann bezieht er sich auf irritationsoffenes Lernen, das sich an einem Ort selbst beschliesst, nur um an einem anderen Ort neu anzufangen, mit Verknüpfungen, die unabsehbar sind und

deswegen Bildung fortsetzen. In diesem Sinne kann vom Selbstformung die Rede sein, die „Form“ ist nie definitiv.

So gesehen sind „Schlüsselqualifikationen“ flache Problemvermutungen und hat „Sachkompetenz“ den Charme von Sachbearbeitern, während ALFRED WHITEHEAD⁹ darin Recht hat, dass Bildung sich nur dann lohnt, wenn damit ein ständiges Abenteuer verbunden ist. Bestimmte Einsichten können stumpf werden, aber nur weil es andere gibt und immer neue entstehen. Insofern ist Bildung dasselbe wie Kunst, nämlich eine endlose Aufgabe und nie eine abschliessende Problemlösung. Aber nicht der Weg ist das Ziel, sondern die nächste Hürde. In der Bildung wie in der Kunst darf man sich nie zu sicher fühlen, weil die Rätsel bleiben und mit ihnen die Herausforderungen des Verstehens.

Literatur

- BLOOM, H.: Shakespeare. The Invention of the Human. New York: Riverhead Books 1998.
- DEWEY, J.: The Middle Works 1899-1924, Vol. 6: *How We Think* and Selected Essays. Ed. by J.A. BOYDSTON; intr. by H.S. THAYER/V.T. THAYER. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
- GRAFTON, A./JARDINE, L.: From Humanism to the Humanities. Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-Century Europe. London: Duckworth 1986.
- HANUSHEK, E.: Throwing Money At Schools. In: Journal of Policy Analysis and Management Vol. 1, No. 1 (1981), S. 19-41.
- HORLACHER, R.: Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen+Neumann 2004.
- HUMBOLDT, W. v.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. FLITNER/K. GIEL, Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 3. Aufl. Darmstadt 1980.
- JAMES, W.: The Principles of Psychology. Ed. by G.A. MILLER. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 1983. (erste Ausg. 1890)
- KÖLLER, O./BAUMERT, J./CORTINA, K. S./TRAUTWEIN, U./WATERMANN, R.: Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, Nr. 5 (2004), S. 679-700.
- NIETZSCHE, F.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hrsg. v. G. COLLI/M. MONTINARI. Band 1, 4. München 1980.
- OAKESHOTT, M.: On Education. The Voice of Liberal Learning. Ed. by T. FULLER. New Haven/London: Yale University Press 1989.
- OELKERS, J.: Verstehen als Bildungsziel. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1986, S. 167-218.
- PETERS, R. S.: Education as Initiation. In: R.D. ARCHAMBAULT (Ed.): Philosophical Analysis and Education. London/New York: Routledge&Kegan Paul, Humanities Press 1965, S. 87-111.
- RAULFF, U./SMITH, G. (Hrsg.): Wissensbilder. Strategien der Überlieferung. Berlin 1999.
- SCHEFFLER, I.: The Concept of the Educated Person. In: V.A. HOWARD/I. SCHEFFLER: Work, Education, and Leadership. Essays in the Philosophy of Education. New York et. al.: Peter Lang 1996, S. 81-100.

⁹ *Adventures of Ideas* (1933).

- SCHEFFLER, I.: Symbolic Worlds. Art, Science, Language, Ritual. Cambridge/New York/Oakleigh/Melbourne: Cambridge University Press 1997.
- STAMM, M./MOSER, U./HOLLENWEGER, J.: Lernstandserhebung in den 1. Klassen des Kantons Zürich. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich 2004.
- STEINBERG, L.: Beyond the Classroom. Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do. New York: Touchstone Books 1997. (erste Ausg. 1996)
- VON HEYDEBRAND, R. (Hrsg.): Kanon, Macht, Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. Stuttgart/Weimar 1998. (= Germanistische Symposien. Berichtsbände, hrsg. v. W. BARNER, Bd. XIX)
- WHITEHEAD, A.N.: Adventures of Ideas. New York: The Macmillan Company 1933.